



Christine Garbe
Maik Philipp
Nele Ohlsen

Lesesozialisation

Arbeitsbuch



Schöningh

UTB



UTB 8398

Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage

Böhlau Verlag · Köln · Weimar · Wien
Verlag Barbara Budrich · Opladen · Farmington Hills
facultas.wuv · Wien
Wilhelm Fink · München
A. Francke Verlag · Tübingen und Basel
Haupt Verlag · Bern · Stuttgart · Wien
Julius Klinkhardt Verlagsbuchhandlung · Bad Heilbrunn
Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft · Stuttgart
Mohr Siebeck · Tübingen
C. F. Müller Verlag · Heidelberg
Orell Füssli Verlag · Zürich
Verlag Recht und Wirtschaft · Frankfurt am Main
Ernst Reinhardt Verlag · München · Basel
Ferdinand Schöningh · Paderborn · München · Wien · Zürich
Eugen Ulmer Verlag · Stuttgart
UVK Verlagsgesellschaft · Konstanz
Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen
vdf Hochschulverlag AG an der ETH Zürich

Christine Garbe / Maik Philipp / Nele Ohlsen

Lesesozialisation

Ein Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende

Ferdinand Schöningh

Paderborn · München · Wien · Zürich

Die Autor(inn)en:

Christine Garbe (Jg. 1952), Univ.-prof. Dr. phil., lehrt an der Universität Lüneburg im Institut für Deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik. Arbeitsschwerpunkte: Didaktik des Lesens, Literarische und Medien-Sozialisation, empirische Rezeptionsforschung, Kinder- und Jugendliteraturforschung. Publikationen u.a.: Literarische Sozialisation (2. Aufl. 2003, zus. mit H. Eggert); Texte lesen (2009, zus. mit K. Holle und T. Jesch)

Maik Philipp (Jg. 1979), M.A., hat Angewandte Kulturwissenschaften an der Universität Lüneburg studiert und ist dort danach in Forschungsprojekten tätig gewesen. Seit Herbst 2009 ist er wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum Lesen der Fachhochschule Nordwestschweiz. Arbeitsschwerpunkte: Lese- und Mediensozialisation, informeller Kompetenzerwerb durch peers und schulisches Peer-Assisted Learning. Publikationen u.a.: Lesen, wenn anderes und andere wichtiger werden (2008), Lesen empeerisch (2010).

Nele Ohlsen (Jg. 1985) studierte Grund-, Haupt- und Realschullehramt an der Universität Lüneburg. Derzeit absolviert sie ihren Vorbereitungsdienst am Studienseminar Celle. Arbeitsschwerpunkte: Lesesozialisation in der Schule, literarisches Unterrichtsgespräch.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2009 Verlag Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG
(Verlag Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG, Jühenplatz 1, D-33098 Paderborn)
ISBN 978-3-506-76585-7

Internet: www.schoeningh.de

Alle Rechte vorbehalten. Dieses Werk sowie einzelne Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen ist ohne vorherige schriftliche Zustimmung des Verlages nicht zulässig.

Printed in Germany.
Einbandgestaltung: Atelier Reichert, Stuttgart
Satz: Ruhrstadt Medien AG
Herstellung: Ferdinand Schöningh, Paderborn

UTB-Bestellnummer: ISBN 978-3-8252-8398-8

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG.....	7
1 LSEKOMPETENZ.....	11
1.1 Wozu lesen? Bildungsnormen und Funktionen des Lesens in der Gesellschaft (MP).....	11
1.1.1 Lesebezogene Bildungsnormen – historisch und aktuell (CG).....	12
1.1.2 Funktionen des Lesens (MP).....	19
1.2 Die Kompetenzdebatte in der aktuellen Bildungspolitik (CG).....	21
1.2.1 Lesekompetenz in der PISA-Studie 2000 (CG).....	23
1.2.2 Lesekompetenz in der IGLU-Studie 2001 (CG).....	30
1.2.3 Lesekompetenz in der DESI-Studie 2003/2004 (CG).....	36
1.3 Lesekompetenz als kulturelle Praxis (CG).....	41
1.3.1 Lesekompetenz im Sozialisationskontext (CG).....	42
1.3.2 Ein didaktisch orientiertes Modell von Lesekompetenz (CG).....	45
1.3.3 Ein Erwerbsmodell der literarischen und Lesekompetenz (CG).....	48
2 LESESOZIALISATION.....	53
2.1 Was ist Lesesozialisation? (CG).....	53
2.1.1 Leseentwicklung – Leseerziehung – Lesesozialisation (CG).....	53
2.1.2 Zum Verhältnis von Lesesozialisation und literarischer Sozialisation (CG).....	58
2.1.3 Das theoretische Modell: Lesesozialisation als Ko-Konstruktion (MP).....	60
2.1.4 Die Modi des Lesens als Zielhorizont einer gelingenden Lesesozialisation (MP).....	67
2.2 Lesen in der Familie: Übergänge von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit.....	71
2.2.1 Der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg (MP).....	71
2.2.2 Aufgaben der Familie in der frühen Lesesozialisation (MP/BWD).....	73
2.2.3 Das Mehrebenenmodell familialer Lesesozialisation: Positive und negative familiale Ko-Konstruktionsdynamiken (MP).....	96
2.2.4 Familie im Wandel – Rückblick und Ausblick (CG).....	103
2.3 Lesen in der Grundschule: Elementare Schriftkultur (KK).....	110
2.3.1 Kognitive Anforderungen beim Erwerb von Lese- und Schreibkompetenz (KK).....	110
2.3.2 Entwicklung von Lesemotivation in der Grundschule (KK).....	119
2.3.3 Die Passung als Grundlage gelingenden Unterrichts (MP).....	125
2.4 Lesen in der peer group: Lektüre im Medienverbund oder in der Medienkonkurrenz (MP).....	129
2.4.1 Übergänge zum autonomen Lesen: Geschlechtsspezifische Unterschiede in Freizeitlektüre und Medienpraxis (KK).....	129
2.4.2 Die Bedeutung der peers für die Lesesozialisation in der Jugend (MP).....	131
2.4.3 Die ‚Lese Krise‘ am Ende der Kindheit und die Transformation von Lesemodi in Pubertät und Adoleszenz (NO).....	141

2.5	Lesen in den weiterführenden Schulen: Pflichtprogramm oder Motor der (Selbst- und Welt-)Erkenntnis?	148
2.5.1	Ziele des Literaturunterrichts, Aufgaben der Schule (MP)	148
2.5.2	Probleme des Literaturunterrichts in der Sek I (NO)	154
2.5.3	Lesestoffe in der Schule: Die ‚Kanonfrage‘ und das Problem der Leseförderung (BP)	164
2.5.4	Ungünstige Dynamiken: Jugendliche aus schriftfernen Lebenswelten und der Deutschunterricht in der Hauptschule (NO)	173
2.5.5	Günstige Dynamiken: Kommunikative und kreative Aneignungsformen von Literatur in der gymnasialen Oberstufe (NO)	181
2.5.6	‚Workplace Literacy‘: Lesen in der Berufsschule und am Arbeitsplatz (CG)	193
2.5.7	Der Teufels- und der Engelskreis schulischer Lesesozialisation m Modell der Ko-Konstruktion (MP)	200
2.6	Das Zusammenspiel der Instanzen (MP)	216
2.6.1	Das Zusammenspiel von Familie und Schule im Grundschulalter (MP)	207
2.6.2	Das Zusammenspiel von Familie, weiterführender Schule und peer group in der Jugend (MP)	209
3	LESEBIOGRAFIE	215
3.1	Eine eigene Leseautobiografie schreiben (NO)	215
3.1.1	Die eigene Lesegeschichte aufschreiben (NO)	215
3.1.2	Zur Bedeutung des Lesens in der Lebensgeschichte (NO)	218
3.1.3	Warum sich (angehende) LehrerInnen mit ihrer eigenen Lesegeschichte beschäftigen sollten (NO)	220
3.2	Eine Leseautobiografie wissenschaftlich durcharbeiten (NO)	221
3.2.1	Die Aufbereitung der Leseautobiografie (MP/NO)	221
3.2.2	Die Verknüpfung der eigenen Lesebiografie mit empirischen Befunden und theoretischen Erklärungsansätzen (NO)	224
3.2.3	Ein prototypisches Verlaufsschema gelingender Lesesozialisation (MP)	225
3.2.4	Das Schreiben einer wissenschaftlich durchgearbeiteten Lesebiografie (MP)	235
3.2.5	Tipps zum Verfassen des Textes (MP/NO)	242
	LITERATURVERZEICHNIS	245

ABKÜRZUNGEN DER AUTORINNENNAMEN:

Christine Garbe (CG), Kilian Kast (KK), Nele Ohlsen (NO), Maik Philipp (MP), Barbara Plenge (BP), Bettina Weber-Dany (BWD)

EINLEITUNG

Seit dem PISA-Schock 2000 hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass eine umfassende Lesekompetenz zu den grundlegenden Qualifikationen gehört, die heutzutage *alle* Heranwachsenden erwerben müssen, um für eine befriedigende Lebensführung in einer rasch sich wandelnden Wissens- und Mediengesellschaft gerüstet zu sein. Die schulische Leseförderung wird mehr und mehr als Aufgabe aller Unterrichtsfächer, aller Klassenstufen und aller Schulformen erkannt. Auch setzt sich immer mehr die Erkenntnis durch, dass für die Entwicklung stabiler Lesepersönlichkeiten ein systematisches Zusammenwirken *aller Sozialisationsinstanzen* erforderlich ist und somit die GestalterInnen dieser Prozesse auch etwas über die Lesesozialisation in Familie und Kindergarten, in peer groups und Jugendmedienkulturen wissen sollten.

Das vorliegende Arbeitsbuch „Lesesozialisation“ ist als Begleitband zu dem Lehrbuch „Texte lesen“ in der UTB-Reihe StandardWissen Lehramt (Garbe, Holle & Jesch 2009, UTB 3110) entwickelt worden. Das Lehrbuch gibt auf knappem Raum eine systematische Einführung in die grundlegenden Lesekompetenzmodelle, die Textverstehensforschung, die kognitionspsychologische Leseprozessforschung und die Erkenntnisse der literarischen und Lesesozialisationsforschung. Es wendet sich in erster Linie an *Lehramtsstudierende aller Fächer* in der ersten Phase der Lehrerbildung und deren DozentInnen, ist aber für Lehrerfortbildungen oder Weiterbildungsstudiengänge und die private Fortbildung von Lehrkräften ebenso geeignet. Für die Themenschwerpunkte „Lesekompetenz“ und „Lesesozialisation“ (Teil 1 und Teil 4) ist das vorliegende Arbeitsbuch „Lesesozialisation“ als Ergänzung zu diesem Lehrbuch entwickelt worden. Es orientiert sich an der Systematik des Lehrbuches und bietet zu allen Abschnitten der Teile 1 (im Kapitel 1) und 4 (im Kapitel 2) vertiefende Materialien und Aufgaben an. Insgesamt sind die beiden Bände so konzipiert, dass das Lehrbuch für sich genutzt werden kann, das Arbeitsbuch jedoch die vorherige Lektüre des jeweiligen Kapitels im Lehrbuch voraussetzt. Es bietet in erster Linie empirische Materialien zur Veranschaulichung – und Erarbeitung – der komprimierten Theorien des Lehrbuches; gelegentlich jedoch auch theoretische Vertiefungen.

Außerdem folgt das Arbeitsbuch der didaktischen Konzeption der zugrunde liegenden obligatorischen Einführungsvorlesung für alle Lehramts-Studierenden des Faches Deutsch an der Universität Lüneburg: Die Studierenden arbeiten hier in begleitenden Tutorien die eigene *Les autobiografie* auf, um ihre Lesesozialisation reflektieren und im Hinblick auf ihre zukünftigen SchülerInnen aus anderen Bildungsmilieus und Sozialschichten relativieren zu können. Die Lehramts-Ausbildung an der Universität Lüneburg setzt damit seit langem eine Forderung um, die in Studien zur Lesesozialisation von HauptschülerInnen in jüngerer Zeit häufiger erhoben wurde: „Alle Lehrerinnen [der Hauptschule] erzählen, dass sie gerne lesen und auch als Kind bereits gerne gelesen haben. Das Leseverhalten und die Lesemotivation ihrer Schülerinnen und Schüler bewerten sie als defizitär. Mit dieser Diskrepanz müssen Lehrkräfte [...] professionell umgehen lernen: Wie kann eine systematische Aufarbeitung der eigenen Lesesozialisation im Rahmen der Ausbildung aussehen?“ (Göltzner 2008, S. 326). Antworten auf diese Frage erhält die Leserin / der Leser des Arbeitsbuches im Kapitel 3; die Lektüre kann dort begonnen werden, wenn man die didaktische Idee der zugrunde liegenden Lehrveranstaltung aufgreifen möchte; ansonsten kann man es jedoch auch in der Reihenfolge nutzen, in der es vorliegt. Sämtliche Aufgaben, die der Aufarbeitung der eigenen Les autobiografie dienen, sind mit diesen Symbolen gekennzeichnet:



Natürlich ist von keiner Leserin und keinem Leser zu erwarten, dass sie oder er sämtliche Aufgaben bearbeitet. Das hängt auch damit zusammen, dass mit den drei Schwerpunkten des Arbeitsbuches, Lesekompetenz, -sozialisation und -biografie, zugleich unterschiedliche Zielgruppen angesprochen sind:

- *Studierende*, die sich den in gebündelter Form im Lehrbuch präsentierten Stoff systematisch selbst erschließen möchten (in Lerngruppen oder allein);
- *Studierende*, die sich auf Prüfungen mit dem Schwerpunkt Lesekompetenz und / oder Lesesozialisation vorbereiten wollen;
- *Studierende* und *Lehrende*, die für Seminarsitzungen und Fortbildungsveranstaltungen nach Möglichkeiten suchen, in ihre Präsentationen Aufgaben einzubinden, die das Publikum aktivieren;
- angehende und schon im Berufsleben stehende *Lehrkräfte*, die ihre eigene Lesesozialisation aufarbeiten wollen;
- *Lehrende*, die für Prüfungen und Klausuren Aufgaben suchen;
- *Lehrende*, die sich Anregungen für die Gestaltung und Planung von eigenen Veranstaltungen (Vorlesungen, Seminare, Tutorien) im Bereich Lesesozialisation und -kompetenz wünschen.

Große Sorgfalt haben wir auf die Konstruktion der Aufgabenstellungen verwandt; in ihrer Grundstruktur orientieren sie sich an den drei Kompetenzdimensionen des PISA-Lesekompetenz-Modells: Informationen entnehmen, textbezogenes Interpretieren, Reflektieren und Bewerten. Nach Möglichkeit waren wir bestrebt, zu jedem Material Aufgabenstellungen in allen drei Anforderungsbereichen zu formulieren.

Die einzelnen Aufgaben sind jeweils gekennzeichnet als

Einzelaufgabe  oder Aufgabe für eine Lerngruppe oder -tandem  ;

sie können somit für autodidaktische Studien ebenso genutzt werden wie in Seminaren, Vorlesungen oder Fortbildungen.

Wir haben dem Arbeitsbuch bewusst keinen Lösungsteil für die Aufgaben beigelegt; denn anders als bei Testaufgaben, bei denen eindeutige Lösungen essentiell sind, kommt es uns darauf an, Arbeitsprozesse zu stimulieren sowie eine Auseinandersetzung mit Problemen und komplexen Fragestellungen anzuregen, für die es die eine richtige Lösung häufig nicht gibt. Gerade wenn es darum geht, beispielsweise lesebiografische Texte zu interpretieren, zu reflektieren und zu bewerten, verbietet sich die Formulierung nur einer richtigen Lösung; hier ist vor allem die Lerngruppe (oder der/die DozentIn) als Korrektiv gefragt. Zugleich liegt dies auch in der Logik des Gegenstandes: Lesesozialisationsverläufe sind häufig von Brüchen gekennzeichnet, die für pädagogische und lesedidaktische Interventionen zugleich Chancen sind. Sie zu erkennen und zu nutzen, setzt nach unserer Überzeugung ein intensives Einlassen auf die Materie voraus. Dazu möchten wir einladen, indem wir auf vermeintlich einfache und eindeutige Lösungen verzichten.

Der vorliegende Band wurde zu großen Teilen von fünf ehemaligen TutorInnen der Vorlesung zur „Einführung in die literarische und Lesesozialisation“ von Prof. Garbe erarbeitet (Kilian Kast, Nele Ohlsen, Maik Philipp, Barbara Plenge und Bettina Weber-Dany) und in einem langen redaktionellen Prozess im gesamten Team beraten. Viele Aufgaben wurden in einem begleitenden Tutorenseminar diskutiert und in Tutorien erprobt. Zum Gelingen des vorliegenden Bandes haben darüber hinaus weitere Personen beigetragen, denen unser Dank gebührt: Anika Barton und Maik Philipp haben mit großer Geduld und Umsicht das Manuskript erstellt, Steffen Gailberger hat die

Aufgaben zur DESI-Studie, Silja Schoett diejenigen zum Literarischen Gespräch beraten; Gerhard Härle und seinen MitarbeiterInnen danken wir für Materialien zum Literarischen Gespräch. Die Leuphana Universität Lüneburg hat das Lehr- und Publikationsprojekt aus Studiengebühren unterstützt und der Lektor, Dr. Diethard Sawicki, hat uns stets mit Geduld, Rat und Ermunterung zur Seite gestanden. Ein besonderer Dank gebührt den TutorInnen und Studierenden, die in mehreren Lehrveranstaltungen das Konzept erprobt und kritisches Feedback gegeben haben. Wir möchten uns außerdem sehr herzlich bei unseren drei Ko-AutorInnen Kilian Kast, Barbara Plenge und Bettina Weber-Dany bedanken, die neben ihrem Studium Kapitel teilweise oder ganz verfasst haben.

Die AutorInnen des vorliegenden Bandes haben sich um eine *gendersensible Schreibweise* bemüht (vgl. Wehking 2006); um die wenig lesefreundlichen Doppelungen zu vermeiden, haben wir im Plural mit dem Binnen-I gearbeitet, im Singular männliche und weibliche Formen abgewechselt oder geschlechtsneutrale Formulierungen verwendet.

Lüneburg, im Februar 2009

Christine Garbe, Maik Philipp & Nele Ohlsen

I LESEKOMPETENZ

1.1 Wozu lesen? Bildungsnormen und Funktionen des Lesens in der Gesellschaft

Aufgabe 1 zum Einstieg:

Wozu ist Ihrer Meinung nach Lesen gut? Bitte notieren Sie zunächst einzeln jeweils fünf Vorteile, die das Lesen **a)** für Sie selbst und **b)** für die Gesellschaft hat. Vergleichen Sie Ihre Vorschläge anschließend in der Lerngruppe und erstellen Sie eine gemeinsame Liste, die jeweils die fünf wichtigsten Kategorien aus allen Einzelbeiträgen enthält.



Dass Lesen hoch geschätzt wird, zeigt sich gerade an dem Phänomen des „PISA-Schocks“ in Deutschland nach der Veröffentlichung der Ergebnisse der ersten PISA-Studie (PISA 2000). Lesekompetenz gilt bei PISA pragmatisch als basale Kulturtechnik, die zur Lebensführung nötig ist. Unter kommunikations- und kulturwissenschaftlichen Perspektiven betrachtet, hat Lesen aber noch wesentlich mehr persönliche Bedeutungen und gesellschaftliche Funktionen. In der kommunikationswissenschaftlichen Medienforschung untersucht man unter anderem die „Gratifikationen“ (Belohnungen), die die Nutzung bestimmter Medien bietet. Sie finden in der unten stehenden Tabelle 1 eine Gegenüberstellung von Gratifikationen bzw. Nutzungsmotiven zweier Printmedien – Buch und Zeitung –, die für Fragebogen-Erhebungen entwickelt wurden.

Gratifikationen des Buchlesens (Dehm et al. 2005, S. 523)	Zeitungsnutzungsmotive (nach Graf-Szczuka 2007, S. 222)
<ul style="list-style-type: none">• macht mir Spaß• ich kann dabei lachen• ich kann mich dabei entspannen• bin gespannt dabei• eine schöne Abwechslung nach der Tageshetze• gibt mir Anregungen und Stoff zum Nachdenken• ich bekomme neue Informationen• ich kann etwas lernen• ist mir eine wertvolle Hilfe, wenn ich mir eine eigene Meinung bilden will• ringt viele Dinge, über die ich mich mit anderen unterhalten kann• ich verstehe die Sorgen und Probleme anderer Menschen besser• beruhigt mich, wenn ich Ärger habe• lenkt mich von den Alltagsorgen ab• ist Gewohnheit für mich• so kann ich die Zeit verbringen• so kann ich die Zeit sinnvoll nutzen• manche Personen sind wie gute Freunde für mich• ich habe das Gefühl dazuzugehören• ich kann am Leben anderer teilnehmen• hilft mir, mich im Alltag zurechtzufinden	<ul style="list-style-type: none">• weil ich mich informieren möchte• weil es aus Gewohnheit dazu gehört• weil die meisten meiner Freunde lesen• weil ich mitreden möchte• weil ich das für die Schule brauche• um meine Meinung besser zu argumentieren• weil ich dort Denkanstöße bekomme• weil ich mich entspannen möchte

Tabelle 1: Nutzungsmotive und Gratifikationen von Printmedien

Aufgabe 2:

Bitte versuchen Sie, die hier aufgeführten Gründe für den Griff zu Buch oder Zeitung unter einigen übergeordneten Kategorien zusammenzufassen (zum Beispiel: Information, Unterhaltung, Lebenshilfe etc.).

Aufgabe 3:

Lesen Sie den nachfolgenden Ausschnitt aus einem Interview mit der Kinder- und Jugendbuchautorin Cornelia Funke. Welche Funktionen weist die Autorin dem Lesen (von Fantasy) zu?

Ihre Tintenwelt-Bücher lesen nicht nur Kinder und Jugendliche, sondern auch Erwachsene – obwohl es Fantasy-Romane sind, deren Welten frei erfunden sind. Warum? Was können Erwachsene aus der Tintenwelt lernen?

Nicht jeder Leser hat zuallererst den Anspruch, etwas zu lernen.

Sondern?

Mir selbst ist vor allem die Lust am Lesen wichtig: Es geht um das Schlüpfen in die Vorstellungswelt eines anderen Menschen, die oft – das finde ich ganz erstaunlich und oft sehr tröstlich – die eigene spiegelt und in Worte fasst. Erst in zweiter Linie will ich aus einem Buch etwas lernen. Und ich will auf keinen Fall, dass ich schon vorher weiß, was ich daraus lernen soll. Gute Geschichten stellen für mich die richtigen Fragen, aber sie tun nicht so, als hätten sie alle Antworten.

Was haben Sie zuletzt aus einem Fantasy-Buch gelernt?

Generell habe ich aus den Büchern, die mich beeindruckten, mehr über mich selbst oder die Menschen an sich gelernt als über eine konkrete gesellschaftliche Situation. Eine gute Fantasy-Erzählung spiegelt unsere Realität auf überraschende Weise wider. Ich glaube, man begreift vieles über sich selbst und die Realität leichter, wenn man diese Wahrheiten durch Bilder vermittelt bekommt. Es gibt dieses wunderbare Bild in Harry Potter: Dumbledore taucht alle Erinnerungen, mit denen er nicht mehr leben mag, in ein Bassin. So empfinden wir alle, je älter wir werden: Wir sind manchmal überfrachtet mit Erinnerungen und hätten gern einen Platz, sie abzulegen, ohne sie zu verlieren. Wenn eine Erzählerin mit solchen Bildern arbeitet, beschreibt sie menschliche Zustände – das kann man im fantastischen Erzählen wesentlich besser als im realistischen. Das haben die Griechen in ihren Mythen getan. Darum ließ Shakespeare Geister auftauchen. (Frankfurter Rundschau, Nr. 270, 20. Nov. 2007, S. 24 f., Zitat: S. 25)

1.1.1 Lesebezogene Bildungsnormen – historisch und aktuell

Lesen hat nicht nur für den Einzelnen und die Gesellschaft zahlreiche Funktionen, sondern unterliegt darüber hinaus auch gesellschaftlich wechselnden Bewertungen; dies lässt sich an dem Wandel der *lesebezogenen Bildungsnormen* in den letzten Jahrhunderten nachvollziehen (vgl. Kapitel 1.1.1 im Lehrbuch). In verschiedenen historischen Epochen wurden dem Lesen jeweils unterschiedliche Funktionen zugeschrieben, an denen sich messen ließ, was als „richtiges“ oder „gutes“ Lesen galt und was nicht. B. Hurrelmann (2004b) sowie Groeben und Schroeder (2004) haben drei historische Lesenormen rekonstruiert, die bis heute die gesellschaftliche Wertschätzung des Lesens regulieren. Diese drei Normen lassen sich der Aufklärung, der Klassik/Romantik und der aktuellen Mediengesellschaft zuordnen.

Die Lesenorm der Aufklärung

Was ist Aufklärung?

„Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschliebung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung.“ (Kant 1784)

Der aufklärerischen Maxime des „sapere aude“ folgend, lässt sich die Lesenorm der Aufklärung zusammenfassen in dem Postulat: „Lesen dient der Befähigung des Individuums zur rationalen Selbstbestimmung.“ (Groeben & Schroeder 2004, S. 311; vgl. Lehrbuch S. 15) Der Aufklärer Bergk, ein begeisterter Anhänger Kants, hat 1799 ein über 400 Seiten starkes Buch veröffentlicht zum Thema „Die Kunst, Bücher zu lesen. Nebst Bemerkungen über Schriften und Schriftsteller“ (Jena 1799). Darin unterstreicht er den großen Nutzen des Bücherlesens und warnt zugleich vor den Gefahren einer unvernünftigen Lektüre.

Aufgabe 4:

- Lesen Sie die folgenden Auszüge aus dem Werk von Bergk und füllen Sie die unten stehende Tabelle über die Vorteile und Gefahren des Lesens aus. 
- Erarbeiten Sie anschließend in Ihrer Lerngruppe, welche positiven Funktionen Bergk dem Lesen zuschreibt und vergleichen Sie diese mit den Ausführungen im Lehrbuch (Kapitel 1.1.1) über die Lesenorm der Aufklärung. 
- Diskutieren Sie in Ihrer Lerngruppe die Ausführungen von Bergk über die Gefahren des Lesens: Für wie realistisch halten Sie diese Warnungen? Welche Erklärung haben Sie für die Sorgen von Bergk (und vielen anderen Aufklärern) hinsichtlich der Gefahren von Lektüre? 
- Vergleichen Sie die positiven Funktionen, die Bergk dem Lesen zuschreibt, mit den Gratifikationen des Buchlesens bzw. den Nutzungsmotiven der Zeitung, die in Tabelle 1 im Kapitel 1.1 des Arbeitsbuches aufgeführt sind: Welche der dort beschriebenen Motive stimmen mit Bergks Bewertung des Lesens überein? 

Die Kunst, Bücher zu lesen (Auszüge aus einem Buch von 1799)

„Bücher sind lehrreiche Gesellschafter: gute bereichern unsere Kenntnisse, und durch schlechte wird man auf die Mängel, die darinn herrschen, aufmerksam, und zu zahllosen Abschweifungen im Denken verführt. In geistreichen Büchern lesen wir uns selbst, wenn wir Verstand haben: sie antworten uns auf alles, was wir zu wissen begehren. [...] Wir gehen durch die anmuthigen Gefilde der Ideenwelt in den geräuschvollen und traurigen Wirrwarr des wirklichen Lebens über, aber nie ohne den lebhaften Wunsch, die Welt zu idealisiren, und unser Leben den Vorschriften der Vernunft gemäß einzurichten. Wir gewinnen das Gute lieb, und wagen endlich die Heldenthat, das Gute zu thun, weil es Pflicht ist.“ (S. 3)

„Alles Lesen muß auf die Auferweckung unserer Kräfte abzielen, und wir müssen uns in den Stand setzen, jedes Buch, das Erscheinungen des menschlichen Geistes enthält, so viel als möglich, in uns wieder zu erneuern, welches vorzüglich der Zustand ist, wo wir an Kultur und Kenntnissen am meisten gewinnen. Wir müssen über jeden Stoff, den wir bearbeiten, die Oberhand zu gewinnen suchen, und wir müssen

herrschen, so viel Schwierigkeiten auch zu besiegen sind. Die Lektüre darf kein Betäubungsmittel unserer Kräfte, sondern ein Reiz für ihre Thätigkeit seyn. Kopf und Herz müssen durch sie mündig werden, und unsere Menschheit muß über unsere Thierheit den Sieg davon tragen. Veredelt, selbstthätig und freier müssen wir die Lektüre jedes Buches zu verlassen und unserer Sinnes- und unserer Denkungsart das Gepräge des Edelmuthe und der Originalität, der Humanität und der Freiheit aufzudrücken streben.“ (S. 415 f.)

„Das Lesen soll ein Erziehungsmittel zur Selbstständigkeit seyn, und die meisten brauchen dasselbe als einen Einschläferungstrank; es soll uns frei und mündig machen, und wie vielen dient es bloß zur Zeitkürzung und zur Erhaltung von dem Zustande einer ewigen Unmündigkeit!“ (S. 407)

„In Teutschland wurde nie mehr gelesen, als jetzt. Allein der größte Theil der Leser verschlingt die elendesten und geschmacklosesten Romane mit einem Heißhunger, wodurch man Kopf und Herz verdirbt. Man gewöhnt sich durch die Lektüre solcher gehaltenen Produkte an einen Müßiggang, den man nur mit der größten Anstrengung wieder austilgen kann. [...] man tödtet alle Lust zur Selbstthätigkeit und zu Arbeiten, und alle Liebe zur Freiheit. Man wird launisch, verdrießlich, anmaßend, unduldsam [...]: unser Geist wird kränklich, und seine Saiten werden verstimmt, nichts, was einfach und natürlich ist, gefällt uns, das alltägliche Leben wird uns zur Pein. Die Folgen einer solchen geschmack- und gedankenlosen Lektüre sind also unsinnige Verschwendung, unüberwindliche Scheu vor jeder Anstrengung, grenzenloser Hang zum Luxus, Unterdrückung der Stimme des Gewissens, Lebensüberdruß, und ein früher Tod. Der Mensch soll thätig seyn, und viele verprassen ihr Leben in Unthätigkeit; er soll selbst denken, und viele haben nicht einmal eine Ahnung, daß es eine solche Pflicht für sie giebt; er soll mäßig leben, und Viele tödten die wenigen Lebenstage, und sinken vor der Zeit ins Grab.“ (S. 411 f.) (Bergk 1799 [Die Rechtschreibung des Originals wurde übernommen.])

Vorteile des Lesens nach Bergk	Gefahren des Lesens nach Bergk

Die Lesenorm der Klassik und Romantik

In der Klassik und Romantik hat sich die Wertschätzung des Lesens einschneidend verändert; man wandte sich von den rein pragmatischen Funktionen der Lektüre ab und rückte das Lesen in den Kontext einer allgemeinen humanistischen Bildungstheorie, in der die „ästhetische Erziehung des Menschen“ (Schiller 1795) als Kern einer humanistischen Bildung schlechthin galt. Das Ideal war nun nicht mehr die *instrumentelle*, das heißt an bestimmte Zwecke gebundene, sondern die *zweckfreie* Lektüre (schöngeistiger Werke), die ausschließlich der Persönlichkeitsbildung dienen sollte. Die Lesenorm der Klassik und Romantik lässt sich dementsprechend wie folgt zusammenfassen: „Lesen literarisch-ästhetischer Texte dient der existenziellen Persönlichkeitsentwicklung.“ (Groeben & Schroeder 2004, S. 311, vgl. Lehrbuch S. 15). Die

„hohen“ Werke der klassischen und romantischen Epoche waren diesem Ideal verpflichtet; sie wurden in den nachfolgenden Epochen zum Kernbestand eines *literarischen Kanons* erklärt, der die Grundlagen des (gymnasialen) Literaturunterrichts und der „Kanondiskussion“ (vgl. Kapitel 4.2.4 im Lehrbuch und Kapitel 2.5.3 im Arbeitsbuch) bis heute prägt. Die folgenden Aufgaben beziehen sich darum auf die „Spuren“ dieser Bildungsnorm in der heutigen Kanondiskussion in der Literaturwissenschaft und -didaktik.

Aufgabe 5:

Lesen Sie die Textauszüge aus Fuhrmann (1993) und Neuhaus (2002) im folgenden Kasten und bearbeiten Sie folgende Aufgaben:

- Welche positiven Wirkungen werden von beiden Autoren der Lektüre von „hochwertiger“ fiktionaler Literatur zugeschrieben? Füllen Sie die unten stehende Tabelle gemeinsam in Ihrer Lerngruppe aus!
- Vergleichen Sie die der „hohen Literatur“ zugeschriebenen positiven Wirkungen mit der lesebezogenen Bildungsnorm Nr. 2 im Lehrbuch, Kapitel 1.1.1: Inwiefern stimmen beide überein? Gibt es Unterschiede?
- Diskutieren Sie in Ihrer Lerngruppe die Stichhaltigkeit der zweiten Lesernorm: Halten Sie das Konzept einer literarästhetischen Bildung zur „existentiellen Persönlichkeitsentwicklung“ (Groeben & Schroeder 2004) für einleuchtend und zeitgemäß? Oder würden Sie in dem von Ihnen (zukünftig) zu gestaltenden Literaturunterricht andere Prioritäten setzen?



Warum ist Literatur unersetzbar?

„Eine zu starke Einbeziehung von expositorischen Texten käme dem Selbstmord des Literaturunterrichts gleich; denn dieser würde sich damit seines eigentlichen, weil allein ihm eigentümlichen Gegenstandes berauben. [...] Was fiktionale Literatur und nur fiktionale Literatur bieten kann: das freie Spiel der Einbildungskraft, die Fülle der Bilder und Anschauungen von Mensch und Welt, die vieldimensionale Einübung des Verstehens auch dem Fernsten und Fremdesten gegenüber – all das würde preisgegeben.“ (Fuhrmann 1993, S. 100 f.)

„Schüler [sollten] mit fiktionaler Literatur [...] und [...] insbesondere mit interpretationsbedürftiger („hoher“) Literatur oder Dichtung [vertraut gemacht werden], weil der Reichtum, die Komplexität und die Deutbarkeit ihrer Gehalte und Formen [...] dem Schüler die umfassendsten Möglichkeiten der Weltorientierung, Horizonsweiterung und Selbstfindung erschließen [...].“ (ebd., S. 196)

„Die Themen der Literatur kreisen um Geburt, Liebe, Tod und die Frage, wie das Leben zu meistern ist. Qualitativ hochwertige Literatur bietet aber nicht nur Wunscherfüllungen [im Gegensatz zu trivialer Literatur], vielmehr konfrontiert sie ihre Leser mit Lebensentwürfen und erweitert ihren Wissenshorizont, um zur Reflexion und zur individuellen Gestaltung eines eigenen Lebenswegs anzuregen. Insofern vermittelt Literatur das, was man als ‚menschliche‘ Schlüsselqualifikation bezeichnen könnte.“ (Neuhaus 2002, S. 154 f.)

- b) Diskutieren Sie in Ihrer Lerngruppe, zu welchem Verständnis vom Sinn des Lesens die Erlebnishorm führt und vergleichen Sie dieses mit ihren eigenen Leseerfahrungen: Finden Sie hier Übereinstimmungen oder eher nicht?



Aufgabe 7:

- a) Lesen Sie die Darstellung der drei literatur- und lesedidaktischen Ansätze im nachfolgenden Kasten und arbeiten Sie dann mit Hilfe der nachstehenden Tabelle die jeweiligen *Zielsetzungen* dieser Ansätze heraus!



Bamberger	Haas et al.	Paefgen

- b) Diskutieren Sie in Ihrer Lerngruppe, ob und inwiefern die vorgestellten literaturdidaktischen Ansätze auf die Erlebnishorm des Lesens zielen bzw. dieser etwas entgegensetzen wollen.
- c) Nehmen Sie Stellung zu den drei Ansätzen: Welcher erscheint Ihnen am überzeugendsten für einen erfolgreichen Literaturunterricht? Welchen Ansatz würden Sie ggfs. Ihrem eigenen (späteren) Deutschunterricht zugrunde legen?



Leseerziehung in der Erlebnisgesellschaft – aktuelle literatur- und lesedidaktische Kontroversen

a) „Zum Lesen verlocken“

Bamberger, der Begründer der österreichischen Leseförderung, veröffentlichte 1967 ein Buch mit dem Titel: „Zum Lesen verlocken. Jugendbücher als Klassen- und Gruppenlektüre“. Darin plädiert er dafür, dass Kinder- und Jugendliteratur Eingang in den Deutschunterricht findet. „Die Methode geht von der Frage aus: Warum lesen Kinder gerne? Nicht, weil es sich um ein berühmtes Buch handelt, nicht weil sie etwas lernen wollen, nicht wegen der guten Note, sondern weil sie etwas *erleben*, weil sie gespannt sein wollen. Es geht also darum, die Kinder in die Spannung hineinzulocken, damit sie dann von selbst weiterlesen. Die Methode folgt dem Prinzip ‚Vom Leichten zum Schweren‘.“ (Bamberger 2000, S. 114; Hervorh. d. Verf.)

Die Methode des zum Lesen Verlockens kann durch LehrerInnen im Deutschunterricht zum Beispiel so umgesetzt werden:

„1. *Hinführung*: Man spricht nicht über das Buch, sondern beginnt mit dem Buch durch Erzählen und (oder) Anlesen eines Teiles davon (etwa 20 bis 30 %) bis zum ersten Spannungshöhepunkt mit allen Kniffen der Vortragskunst [...].“

2. Vorlesen von etwa zwei Seiten [...], damit das Kind den Rhythmus der Sprache erfasst und weiter in die Spannung hineingezogen wird. Schwierige Wörter wird man dabei sofort durch Umschreibung mit anderen Wörtern erklären.
3. Die Kinder dürfen gleich anschließend *still weiterlesen*.
4. Etwa fünf Minuten vor dem Ende der Stunde wird die Stillektüre beendet. Es kommt das große *Rätselfragen*, wie das Buch ausgehen wird. Die Schüler sind nun dreifach zum Weiterlesen zu Hause motiviert: durch das Erzählen und Vorlesen des Lehrers, das eigene Lesen und das Raten über den Ausgang.
5. *Häusliche Lektüre*: Viele Schüler lesen das Buch am gleichen Tag zu Ende. Im Laufe einer Woche haben es in der Regel alle gelesen. [...]
6. *Aussprache* (also nicht Besprechung oder Behandlung) über das Buch. Man wird sie ansetzen, wenn die Schüler – etwa nach einer Woche – die Bücher wieder abgeben. Sie soll nicht erzwungen werden, sondern aus der Begeisterung über das Buch erwachsen und möglichst kurz sein. Der Lehrer wird trachten, dass sich alle Schüler an der Aussprache beteiligen. Oft werden bei der Aussprache wichtige Stellen des Buches vorgelesen. Die Lehrer schalten sich als Partner in das Gespräch ein. Jede Form des Abfragens und Prüfens wird vermieden.“ (ebd., S. 115 f.)

b) *„Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht“*

Seit Anfang der 1980er Jahre entwickelte sich der „handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht“, der darauf zielt, den Leser bzw. die Leserin bei der Lektüre eines literarischen Textes zu einer aktiven schöpferischen Mitgestaltung herauszufordern. Diese individuellen „Konkretisationen“ von literarischen Texten sollen durch vielfältige Methoden kreativer Gestaltung *materialisiert* und zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden. Die wichtigsten Grundformen sind dabei textproduktive Verfahren einerseits, szenische, visuelle oder akustische Gestaltungen literarischer Vorlagen andererseits. Den SchülerInnen sollen auf diese Weise affektive, identifikatorische, sinnliche, spielerische und praktische Zugänge zu literarischen Texten eröffnet werden, sie sollen „mit Kopf, Herz und Hand“ bei der Literatur sein, bevor sie diese analytisch-kritisch untersuchen. Die „Fundierung der Lesebereitschaft und die Ausbildung von Leselust bilden die Grundlage für alle weiteren sinnvollen analytisch-intellektuellen Aktivitäten.“ (Haas, Menzel & Spinner 1994, S. 18) Haas, einer der Väter dieses Ansatzes, hat das Grundanliegen des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts folgendermaßen pointiert: Es komme darauf an, die SchülerInnen zunächst mit Literatur *zusammenzubringen*, zu *verbinden*, bevor sie sich analytisch-kritisch mit ihr *auseinandersetzen*. (Haas 2004, S. 98 f.) In allen handlungs- und produktionsorientierten Verfahren stehe zunächst die *Textbegegnung* im Zentrum – als Ermöglichung der aktiv-produktiven und durchaus auch emotionalen Teilnahme der SchülerInnen am Text – bevor die analytische *Texterschließung* erfolgt. Haas betont ausdrücklich: „Auch ‚nur‘ die aktive, interesseweckende und emotional-spielerisch besetzte und zum Lesen motivierende Textbegegnung und -öffnung kann je nach der unterrichtlichen Situation – und vor allem in den unteren Klassen – sinnvolles Unterrichtsziel sein.“ (ebd., S. 95) Ähnliche Akzente setzt auch das Konzept der „Leseförderung“, das in den 1990er Jahren vor allem von Hurrelmann inspiriert wurde. (B. Hurrelmann 1994)

c) *„Textnahes Lesen“*

Als Antwort auf diese und andere Konzepte eines primär „lesefördernden“ Literaturunterrichts können die Publikationen von Elisabeth Paefgen zu diesem Thema gelesen werden. Paefgen setzt gegen das „frohe Lesen“ die „Arbeit am Text“, eine angeleitete, geduldige, intellektuelle Auseinandersetzung mit der „Andersheit“ der „überstrukturierten literarischen Sprache“ (Paefgen 1999, S. 27): „Der literarische Text wird in der literatursprachorientierten Didaktik als Denkaufgabe verstanden, als intellektuelle Herausforderung, als ein sprachliches Problem, das Lösungsarbeit verlangt, möglichst schriftliche.“ (ebd.) Literaturunterricht habe nicht mehr vorrangig eine an einem Kanon orientierte „literarische Bildung“ zum Ziel, sondern den Erwerb „sprachästhetischer Basisqualifikationen“ (vgl. Paefgen 2000, S. 198 ff.): An „exemplarisch ausgewählten Texten“ soll eine „konzentrierte Lese- und Schreibschulung“ durchgeführt werden. Dies gelinge am besten in der Auseinandersetzung mit „modernen literarischen Texten des 20. Jahrhunderts, die in ihrer Darstellung sprachexperimentell arbeiten, formal ungewöhnlich sind bzw. ein lineares harmonisches Erzählen verweigern.“ (Paefgen 1999, S. 27 f.)

Diese Konzeption antwortet auf die Herausforderungen der Mediengesellschaft, indem sie sich als dezidiertes „Gegenprogramm zu den Aktivitäten, denen die Schüler in ihrer Freizeit nachgehen“, begreift: Die sprachästhetisch orientierte Didaktik „steuert einem Unterhaltungsbedürfnis entgegen und weist auf den ‚Ernst der Sache Literatur‘ hin.“ (ebd., S.28) Zugespißt formuliert Paefgen: „Vielleicht ist dem Gegenstand Literatur langfristig eine günstigere Zukunft beschieden, wenn Didaktiker und Lehrer sich von der Erwartung verabschieden, der Literaturunterricht müsse leidenschaftliche Literaturleser heranbilden und wenn sie akzeptieren, dass sie unter den heutigen kulturellen Bedingungen mit dem Lesen von Literatur ihren Schülern eine Arbeit zumuten, die diese eher mit Mathematik- als mit Kunstaufgaben vergleichen.“ (ebd., S. 30)

1.1.2 Funktionen des Lesens

Bitte lesen Sie das Kapitel 1.1.2 im Lehrbuch und vergegenwärtigen Sie sich insbesondere das Tableau „Funktionen des Lesens“ (nach Groeben 2004a, S. 17). Bearbeiten Sie anschließend die folgenden Aufgaben.

Aufgabe 8:

- a) Bitte rekonstruieren Sie die Logik des Tableaus „Funktionen des Lesens“ in Abbildung 1.1 des Lehrbuches: Warum wurde hier eine Sechs-Felder-Matrix gewählt? Nennen Sie jeweils fünf Beispiele für fiktionale und non-fiktionale Texte. Erläutern Sie die Begriffe „Prozess(ebene)“, „Personale Ebene“ und „Soziale Ebene“.
- b) Die Funktionen des Lesens beziehen sich auf zwei Dimensionen: das empirisch Nachweisbare und das normativ Wünschbare. Diskutieren Sie in Ihrer Lerngruppe: Welche Funktionen lassen sich in empirischen Untersuchungen vermutlich leicht nachweisen, bei welchen ist das kaum möglich? Wo verläuft Ihrer Meinung nach die Grenze im Tableau der Funktionen?
- c) Zu welcher Funktion bzw. welchen Funktionen des Lesens gehört Ihrer Meinung nach das Lesen der „Höhenkammliteratur“ deutscher Klassik und Romantik, d.h. von Texten wie Goethes „Faust“, Schillers „Don Carlos“, Hölderlins „Hyperion“ oder Kleists „Prinz von Homburg“ (s. dazu auch Kapitel 2.5.3)?



Aufgabe 9:

Susanne Limmroth-Kranz hat in ihrer Dissertation über 60 Personen aus den Geburtsjahrgängen 1929–1970 über das Lesen in deren Lebenslauf befragt. Es folgen zwei Beispiele aus Interviews. Ordnen Sie aus dem Tableau von Groeben Funktionen zu, die das Lesen für die zwei Befragten hat.



Frau P. (Jg. 1944), Pfarramtssekretärin: „Also inzwischen lege ich schlecht geschriebene Bücher dann einfach weg, weil sie mich langweilen und mich dann eben nicht gut unterhalten. Andere Bücher lese ich allein des Stils wegen. Also z.B. die Stories von Charles Dickens sind manchmal trivial oder manchmal sogar kitschig. Aber es ist alles einfach so wunderbar geschrieben und beschrieben. Typen werden aufgebaut in einem Stil, der einfach umwerfend ist. Und heute berufen sich doch auch viele moderne Autoren auf Dickens. Viele sagen doch ‚Dickens hat mich inspiriert‘. Das ist für mich ein Phänomen, und es bedeutet

doch wohl auch zugleich, daß der Stil wirklich eine große Rolle spielt. Es ist nicht immer allein das Thema.“

Herr K. (Jg. 1934), Bäcker/Zollbeamter: „Ich bin ja von 1940 bis 1948 in die Schule gegangen, und davon von November 1944 bis Mai 1946 ohne jegliche Schule, und wenn ich so ein bißchen einigermaßen Wissen habe, das habe ich eigentlich nur durch Bücher und durch das Lesen. Ich lese gerne Bücher mit Handlungen, die einen mit Ländern und fremden Gegenden vertraut machen. Ich lese auch gerne Geographisches, nicht immer nur Deutschland, auch weltweit. So habe ich also mein Allgemeinwissen, das ich neben der Schule gelernt habe, aus Büchern. In der Schule habe ich wirklich nur Lesen, Schreiben und Rechnen gelernt.“ (Limmroth-Kranz 1997)

Aufgabe 10:



Musil beschreibt in seinem „Mann ohne Eigenschaften“ im vierten Kapitel einen so genannten „Möglichkeitssinn“: „Wer ihn besitzt, sagt beispielsweise nicht: Hier ist dies oder das geschehen, wird geschehen, muß geschehen; sondern er erfindet: Hier könnte, sollte oder müßte geschehen; und wenn man ihm von irgend etwas erklärt, daß es so sei, wie es sei, dann denkt er: Nun, es könnte wahrscheinlich auch anders sein. So ließe sich der Möglichkeitssinn geradezu als die Fähigkeit definieren, alles, was ebensogut sein könnte, zu denken und das, was ist, nicht wichtiger zu nehmen als das, was nicht ist.“ Wo wäre der Möglichkeitssinn im Tableau der Funktionen zu verorten?

Aufgabe 11:



Es folgen Auszüge aus fünf Texten. Bitte lesen Sie diese und ordnen Sie die einzelnen Aspekte den jeweils angesprochenen Funktionen des Lesens im Groben-Tableau zu. Diskutieren Sie anschließend: Wo würden Sie die hier angesprochenen Funktionen im Hinblick auf die Unterscheidung von empirisch überprüfbar vs. normativ wünschbaren Kategorien zuordnen (vgl. Aufgabe 8)? Welche Rolle spielt hierbei, dass die Textauszüge fast alle von Literaturdidaktikern stammen?

- a) „Eine moderne Gesellschaft braucht differenzierte Persönlichkeiten, nicht nur, weil die Berufe differenzierter werden. Bücherlektüre ist ein bedeutendes Medium der Persönlichkeitsdifferenzierung. Das Ausmaß der Lektüre der heutigen Generation, der Lesestoffe, für die sie sich interessiert, werden das Schicksal der Kinder und Enkel bestimmen. In Zeiten eines raschen gesellschaftlichen Wandels erfüllt die Bücherlektüre eine Orientierungsfunktion, intellektuell wie psychologisch. In einer sich fortwährend modernisierenden Gesellschaft mit immer subtileren Berufen und ständig neuen Problemen, in einer Gesellschaft, deren Strukturen immerzu in Bewegung sind, wäre es günstig, wenn große Teile der Bevölkerung hohe Grade von Einfühlungsvermögen erreichten. Das aber kann durch Lektüre vermittelt werden. So verschieden Schriftsteller und Dichter auch sein mögen, sie haben unter anderem gemeinsam, dass sie mit ihren Werken Einfühlung vermitteln. Auch so gesehen, sozialpsychologisch, gehören Bücher zur Lebensform der Freiheit“ (Schmidtchen 1993, zit. n.: Bamberger 2000, S. 13).
- b) „In Texten können Begriffe von einer solchen Dichte und von einem solchen Schwierigkeitsgrad vorgegeben werden, daß die begriffliche Kompetenz des Lesenden bis aufs äußerste beansprucht wird“ (Grzesik 1988, zit. n.: B. Hurrelmann 1994, S. 16).
- c) Literatur kann [...] als das vielleicht wichtigste Medium betrachtet werden, das sich die Menschheit zur Ausbildung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme geschaffen hat. Literarische Texte lassen uns

fremde Erfahrungsperspektiven nachvollziehen, setzen verschiedene Perspektiven miteinander in Beziehung und regen dazu an, über Gründe und Folgen verschiedener Sichtweisen nachzudenken“ (Spinner 1989, zit. n.: B. Hurrelmann 1994, S. 16).

- d) „Literatur [...] kann man von Homer bis heute sehen als ein enzyklopädisches Speicher- und Reflexionsmedium, in dem unser kulturelles Herkommen aufgehoben und bearbeitet ist. Was immer irgendwo in der Welt real war [...], überlebt in ihr, und was immer gedacht und gefühlt worden ist, bleibt in ihr erhalten und ist durch Sinnzuschreibung beglaubigt: Naturbeobachtungen, Welterkenntnis jeder Art, ferner epochale Grundstimmungen und Weltbilder, individuelle oder soziale Konflikte usw.“ (Abraham & Kepser 2005, S. 18).
- e) „Fremdverstehen ist der notwendige Ergänzungsbegriff zur Suche nach einer eigenen Identität: In der Auseinandersetzung mit anderen Figuren und Gesprächspartnern, anderen Kulturen und Denktraditionen kommt es darauf an, weder sich an das Andere zu verlieren oder es kritiklos zu übernehmen, noch es als fremd zurückzuweisen oder gar zu verfolgen. Gerade das notwendige Ziel einer kulturellen Verständigung über unterschiedliche Sehweisen bis zum unauflösbaren Dissens lässt sich mit Literatur fördern: Empathie und Perspektivenübernahme, also Einfühlung und erprobendes ‚Wenn ich du wäre‘ spielen eine große Rolle [...]. Erinnerungsarbeit und Förderung eines historischen Bewusstseins: Sprache und Literatur sind gewissermaßen der Fundus, aus dem der Mensch aus der Beschränktheit der eigenen Perspektive heraus sich ein kulturelles und kollektives Gedächtnis aufbauen kann: Der Leser kann entdecken, wie sich Mentalitäten und Gefühle, Denkweisen und Deutungsmuster im Laufe der Geschichte verändert haben, wie angeblich unveränderliche anthropologische Grundstrukturen wie Liebe, Familie und ihre Beziehungen einem Wandel unterworfen waren und sind. Historisches Verstehen fördert sowohl die Fähigkeit, mit der eigenen, historisch gewordenen Identität (selbst-)kritisch umzugehen als auch Fremdes verstehen und anerkennen zu können [...]“ (Beisbart 2003, S. 114 f.).

Aufgabe 12:

Gehen Sie noch einmal zurück zur Einstiegsaufgabe zu Beginn des Kapitels 1.1. Sie hatten hier zehn Vorteile des Lesens für das Individuum und die Gesellschaft notiert. Ordnen Sie diese in das Tableau der Funktionen des Lesens nach Groeben ein: Gibt es Aspekte Ihrer Sammlung, die sich hier nicht zuordnen lassen? Würden Sie Ihre Liste nach der Bearbeitung dieses Kapitels modifizieren?



1.2 Die Kompetenzdebatte in der aktuellen Bildungspolitik

Aufgabe 1 zum Einstieg:

Welches sind nach Ihrer persönlichen Überzeugung die *fünf* grundlegenden Fähigkeiten („Kompetenzen“), über die heutzutage alle SchulabsolventInnen verfügen sollten, um für eine erfolgreiche „Lebensbewältigung“ im Privat- wie im Berufsleben einer rasch sich wandelnden Gesellschaft gut gerüstet zu sein? Stellen Sie dazu zunächst einzeln in einem Brainstorming alle wichtigen Fähigkeiten zusammen, die Ihnen spontan einfallen, und wählen Sie dann die fünf wichtigsten Kategorien aus. Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse anschließend in der Lerngruppe und diskutieren Sie Ihre Prioritäten. Stellen Sie als Ergebnis *zehn* grundlegende Fähigkeiten zusammen!



Aufgabe 2:

Vergleichen Sie Ihre persönliche bzw. die Gruppen-Rangliste mit der nachstehend erläuterten PISA-Konzeption von Grundbildung (literacy); diese umfasst vier Bereiche: Lesekompetenz (Reading Literacy), mathematische Grundbildung (Mathematical Literacy), naturwissenschaftliche Grundbildung (Scientific Literacy) und fächerübergreifende Kompetenzen (Cross-Curricular Competencies). Im ersten Zyklus wurden zum letzten Aspekt beispielsweise getestet: Merkmale selbstregulierten Lernens und der Umgang mit Computern (vgl. PISA 2000, S. 15 f.). Beziehen Sie das nachstehend zitierte Verständnis von „Basiskompetenzen“ in PISA mit ein und vergleichen Sie, wo Ihre eigene Liste von der PISA-Konzeption abweicht. Welche Gründe haben Sie dazu bewogen, andere Prioritäten zu setzen als PISA dies tut?

„Man kann gar nicht nachdrücklich genug betonen, dass PISA keineswegs beabsichtigt, den Horizont moderner Allgemeinbildung zu vermessen, oder auch nur die Umrisse eines internationalen Kerncurriculums nachzuzeichnen. Es ist gerade die Stärke von PISA, sich solchen Allmachtsfantasien zu verweigern und sich stattdessen [...] auf Basiskompetenzen zu konzentrieren, die [...] wichtige Voraussetzungen für die [...] Teilhabe an Kommunikation und damit auch für Lernfähigkeit darstellen“ (PISA 2000, S. 21).

Aufgabe 3:

In der deutschen Debatte um Kompetenzen und Bildungsstandards nach dem PISA-Schock ist die Definition des Bildungsforschers Erich Weinert ein grundlegender Bezugspunkt für viele Beiträge geworden, u.a. für die Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“, die im Auftrag der Kultusministerkonferenz (KMK) erstellt wurde. Weinert definiert Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen [= durch den Willen bestimmten, d. Verf.] und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27 f.). Vergleichen Sie die Kompetenzdefinition von Weinert mit derjenigen des PISA-Konsortiums und markieren Sie die wesentlichen Unterschiede. Diskutieren Sie dazu folgende Fragen: Was könnte bei Weinert mit „Problemen“ gemeint sein? Inwiefern gehören „Bereitschaften und Fähigkeiten“ zu praktischem Handeln mit zu Kompetenzen? Inwieweit kann oder sollte die Schule zur Entwicklung solcher Kompetenzen beitragen?

Aufgabe 4:

In der ersten PISA-Studie (PISA 2000) lag der Schwerpunkt der Testaufgaben im Bereich der *Lesekompetenz* oder „reading literacy“. Zur Lesekompetenz wurden 37 Texte mit 141 Aufgaben eingegeben, die mathematische Kompetenz wurde mit 16 Texten und 32 Aufgaben getestet, die naturwissenschaftliche Kompetenz mit 14 Texten und 35 Aufgaben (vgl. PISA 2000, S. 49). Formulieren Sie eine Hypothese zu der Frage, warum die Lesekompetenz in der ersten (und bis heute bekanntesten) PISA-Studie ein so großes Gewicht erhielt.

1.2.1 Lesekompetenz in der PISA-Studie 2000

Das Textkorpus in PISA

Wie auf der Basis des Lesekompetenzmodells von PISA (vgl. Kapitel 1.2.1 im Lehrbuch) Testaufgaben konstruiert und ausgewertet werden, soll nun an einem Beispiel nachvollzogen werden. Die OECD bzw. das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin (als Träger der deutschen Teilstudie PISA 2000) haben im Internet Beispielaufgaben und -lösungen zugänglich gemacht, die im eigentlichen Test nicht verwendet wurden. Damit sollte der interessierten Öffentlichkeit im Sinne einer maximalen wissenschaftlichen Transparenz verdeutlicht werden, wie Lesekompetenz im Rahmen der PISA-Studie getestet wird. Im tatsächlich durchgeführten Lesetest PISA 2000 wurden 141 Aufgaben zu 37 Texten formuliert. Die dabei eingesetzten Texte waren auf verschiedene Textarten prozentual wie folgt verteilt:

Kontinuierliche Texte		Nicht-kontinuierliche Texte	
Art des Textes	Prozent der Aufgaben	Art des Textes	Prozent der Aufgaben
Erzählung	12	Diagramme/Graphen	11
Darlegung	22	Tabellen	11
Beschreibung	9	Schematische Zeichnungen	4
Argumentation	13	Karten	3
Anweisung	6	Formulare	6
Gesamt	62	Anzeigen	3
		Gesamt	38

Tabelle 2: Verteilung der Aufgaben aus dem Lesetest nach Art der Texte in PISA 2000
(Quelle: PISA 2000, S. 81)

Aufgabe 5:

Unter „kontinuierlichen“ Texten versteht die PISA-Studie reine Schrifttexte; „nicht-kontinuierliche Texte“ sind dagegen Kombinationen aus Schrift und anderen Darstellungsformen wie Diagrammen, Bildern, Karten, Tabellen oder Graphiken (vgl. PISA 2000, S. 80). In welchem prozentualen Verhältnis stehen die beiden Textgruppen zueinander? Welche Gründe könnte es für den großen Anteil an „nicht-kontinuierlichen Texten“ im PISA-Test geben?



Aufgabe 6:

Gewöhnlich unterscheiden wir zwischen fiktionalen bzw. narrativen („literarischen“) Texten und Gebrauchs- bzw. Sachtexten. Welche der in der Tabelle 2 aufgeführten Textarten gehören zur ersten, welche zur zweiten Kategorie? Wie ist das prozentuale Verhältnis zwischen diesen beiden Textarten? Diskutieren Sie in Ihrer Lerngruppe unter Rückgriff auf die Ziele der PISA-Studie (vgl. Lehrbuch, Kapitel 1.2.1), warum das Verhältnis zwischen literarischen und Gebrauchstexten bei PISA in dieser Weise gestaltet wurde.



Aufgabe 7:

Nehmen Sie Stellung zu der geringen Bedeutung literarischer Texte im PISA-Test: Wo sehen Sie Vorteile, wo Probleme? Welche Gewichtung würden Sie vorschlagen, mit welcher Begründung?

Eine Beispielaufgabe aus PISA 2000**Aufgabe 8:**

Lesen Sie die nachfolgenden Aufgaben zum Tschadsee durch und bestimmen Sie zunächst die Textsorte nach Tabelle 2. Bearbeiten Sie anschließend die fünf Fragen zum Tschadsee und beobachten Sie sich selbst dabei: Welche Aufgabe fällt Ihnen am leichtesten, welche am schwersten?

Aufgabe 9:

Rekonstruieren Sie in Ihrer Lerngruppe die für die Bearbeitung der verschiedenen Aufgaben erforderlichen Fähigkeiten: Welche der drei Teildimensionen der Lesekompetenz – a) Informationen ermitteln; b) textbezogenes Interpretieren; c) Reflektieren und Bewerten – muss eingesetzt werden, um die jeweilige Aufgabe zu lösen?

Aufgabe 10:

Erläutern Sie die theoretische Struktur der Lesekompetenz im PISA-Modell (Lehrbuch Abbildung 1.2, S. 22: Theoretische Struktur von Lesekompetenz in PISA) am Beispiel der fünf Aufgaben.

Aufgabe 11:

Beurteilen Sie auf der Basis Ihrer eigenen Erfahrungen den Schwierigkeitsgrad der fünf Aufgaben: Sind sie nach Ihrer Einschätzung für Fünfzehnjährige a) angemessen, b) zu schwierig, c) zu einfach? Begründen Sie Ihre Ansicht.

Tiefe in Metern

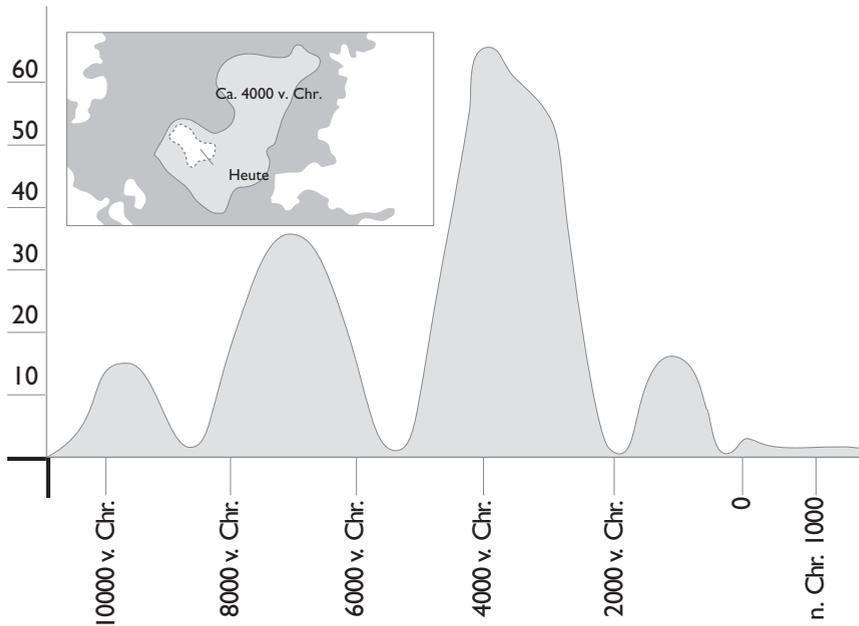


Abbildung 1: Schwankungen des Wasserstandes des Tschadsees in der Sahara in Nordafrika. Während der letzten Eiszeit, etwa 20000 v. Chr., verschwand der Tschadsee vollständig. Um etwa 11000 v. Chr. entstand er wieder neu. Heute hat er etwa den gleichen Wasserstand wie im Jahre 1000 n. Chr. (Quelle: Kirsch et al. 2002, S. 66)

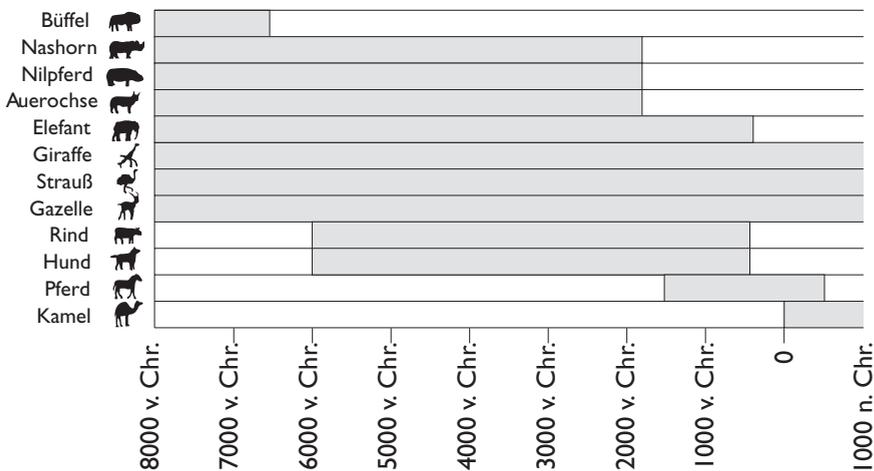


Abbildung 2: Felsmalereien aus der Sahara (Zeichnungen oder Bilder wurden auf den Wänden der Höhlen gefunden) und Veränderungen in der Struktur der Tierwelt. (Quelle: Kirsch et al. 2002, S. 66)